

現代大学論序説

～文明論の視座から～

小杉 尅次

- 序章 高等教育の再検証と国際社会：問題の所在と解析
- 1章 危機に直面する現代高等教育
- 2章 近代日本の高等教育：限界と問題
- 終章 高等教育の課題と展望：理性と感性と人間性の重視

序章 高等教育の再検証と国際社会：問題の所在と解析

今年（1998年）は明治維新改革の開始の年（1868年・慶応4年）から数えて、ちょうど130年が経過した区切りの年にあたります。同時に、アジア・太平洋戦争が終結してから53年目にあたり、数年前、日本のみならずアジア諸国においても欧米諸国でも、「戦後50年」という現代世界史の重要な分岐点として、第二次世界大戦後のこの半世紀の歴史総括が、大々的になされたのは、まだわたしたちの記憶に新しいところでもあります。

とりわけ、この世界的規模の国際戦争を、当時日本と同じ立場で戦ったドイツ（1990年秋に東西ドイツは「統一国家」となりました）においては、社会全体を巻き込む形で「戦後50年」の歴史総括をめぐるシビアな大論争がくり広げられたのでした。現代ドイツの歴史学界はこの戦後史の評価と位置づけに関し、二分される形で、真剣かつ精微な学問的論争を展開したのでありました。

これに比べ、日本の歴史専門家たちにおける本格的論争、学問的検証は、社会一般の風潮もあってか、きわめて低調かつ不徹底であったように思われます。イタリアの動向に関しては、まだ十分に紹介されていないというのが現状です。

他方、中国や韓国、あるいはフィリピン、タイ、インドネシア、シンガポールといった

北東アジア・東南アジアの国々においては、この「戦後50年」問題が、とりわけ（「大日本帝国」として支配勢力であった）日本との緊張関係において、西ヨーロッパのドイツに優るとも劣らない質・量の規模のもとで、これまた大々的に取り上げられたという歴史的事実は、すでに現代日本でも周知のことからであります。

確かに1995年は、現代世界史におけるきわめて重要な分岐点であり、それに対する接近と認識の視座を正しくすることによって、わたしたちは、それ以前とそれ以後の歴史を正確に総括し評価するための基本的立脚点を、初めて確保できるのだと言ってよいでしょう。言葉を換えていえば、この視点は、わたしたちが現代史にアプローチする上で、その同時代に生きる者としてのグローバル・スタンダード（global standard）、すなわち現代世界の「普遍的尺度」であるということです。本稿執筆における第1の前提がこれです。

グローバル・スタンダードなる用語は、元来国際経済学あるいは現代経営学という社会科学の領域において、70年代以降、主としてアメリカと西ヨーロッパ社会を中心に使用されてきた学術用語であります。80年代後半の東欧革命以降は、現代世界を地球的規模において認識するひとつの重要な概念（concept）として、固有の専門分野をはるかに超え、全世界において多面重層的に理解され使用されてきています。特に、現代日本の

産業界の場合、「規制緩和」という言葉の広範な流布に象徴されるように、この用語はグローバル化なる外来語と共に、現代国際社会における公平 (fair) な産業活動の競争と展開という点で、今後ますます重要視されるべき概念にならざるをえないでしょう。

本稿はこの視座から、近代以降の日本における高等教育を考察しようとしております。巨視的な展望を試みるという意味では、個別テーマの実証科学的アプローチというよりも、社会思想史的接近という手法、あるいは筆者の専門分野に即していえば、文明論的な視点に立つての考察が、ここにおける学的方法論であるといえるでしょう。第2の前提です。

さらに、第3の前提として、わたしは、教育の営為、高等教育 (Higher Education, Hochschulbildung) の本来的使命と具体的役割の探究を、ここで試みてみようと思います。それは当然、初等教育や、中等教育 (その前期が中学校、後期が高等学校と細分化されている) を経ての高等教育を、テーマとするわけですから、学校という教育機構 (施設) における人間教育、端的には青少年教育の本来的役割の解明を試みることになります。

イギリスの教育界では、「全人教育」(Holistic Education)」という言葉のもとに、人間を全人格的存在として理解する立場から、従来の制度・施設中心の教育を超えた、新しい教育運動 (例えば、ホーム・エデュケーション Home Education運動) が起きています。戦前はドイツ、戦後はアメリカの影響下に、教育の営みを展開し現在に至っている日本の教育界は、欧米のこうした新しい教育運動に対して、現在どのように対応し、21世紀に向け何を行おうとしているのか? — 本稿は、これらを問題意識として抱きながら、しかし、実際の論述の対象と範囲を、日本近代の高等教育に限定して考えてみようと思うのです。

1章 危機に直面する現代高等教育

古今東西を問わず、人間を育て人間が育て

られるという営みは絶えることなく続けられてきました。親が子を育て、子が集団によって育てられるという行為は、なるほど、人間以外の生物、例えばライオンやコンドルといった鳥獣の世界、海や川の魚類の世界にも等しく見聞されるものです。しかしながら、彼らと「万物の霊長」である人間 (Homo Sapiens) との間の決定的相違は何かといえば、間違いなく、それは、後者における意識化プロセスと学習化の作業にあるといつてよいでしょう。

匍匐 (ほふく) していた乳飲子が立って歩むことを学び、母親以外の人間の存在を意識すること (社会化) によって、次第に自立した社会的人間 (アリストテレス) へと成長していく過程は、文字どおり、人間固有の生育現象であって、人類以外の種 (Species) には見受けられません。さらに、人間の場合には、このプロセスが、本能による行動という以上に、コトバ (言語) を決定的手段として用いる自覚的行為の中で展開されます。

人間におけるこの言語の学習こそ、自意識と他意識の成長と深化を推進する上で、最も重要な営みになります。そしてこのプロセスは、人類の誕生と共に開始されたのだといつてよいでしょう。

もしわたしたちが、人間の成長におけるこのプロセスを、教育 (education Erziehung, いずれも、“そこにあるものを引き出し、開拓する”の意味があります) と呼ぶとすれば、教育という営為は、人類の歴史と共に存在していたのだとい切ってよいはずで

しかし、ここで注意すべきことは、この教育の営みが、現代人の感覚によって理解されている領域をはるかに超えた、実に広々とした世界においてなされていたという歴史の事実であります。例えば、紀元前2000年頃 (縄文式中期) の古代日本には、現代風の制度的教育施設はありませんでしたし、今から7000年もの昔に遡行する古代オリエント文明発祥の世界 (1例を挙げるならば、カルデアの古代都市ウル) が、今日的な意味における規則

や授業計画表などを備えた学校を設立していたとは到底考えられません。日本の大和朝廷に、単位取得を定めた就学規則が存在していたとは考えられません。それはせいぜい、仏教伝来後半世紀を経た6世紀末以降のことでしょう。

近代以前の歴史において、教育は、決して一定の、あるいは特定の空間（古代ギリシャの「アテナイ学校（アカデミア）」のような）においてなされていたのではなく、もっと広い場所、でしかも、日常的に営まれていたのです。先ず家庭で、次いで集落共同体において、そして地域全体の共同生活の中で、あるいは宗教的単位、社会的単位の集いにおいて、という具合に、人を育て人が育てられてきたのでした。この歴史的事実への着目は非常に重要です。

すなわち、教育の営みとは、現代に生きるわたしたちが理解している領域をはるかに超えて、広範な概念のもとに考察されるべきであり、決して制度としての教育施設・機構（すなわち、学校）の中にだけ押し込めて理解するべきではないのです。改めてこの認識が、求められているのではないかということです。

人間が育ち育てられる場所とは、決して、わたしたちの中に抜きがたい固定観念として存在している「制度的学校」だけではない、「学校」とは、青少年が、全人格的に成長していく過程において、ひとつの小さな相対的役割を担っている存在であり、社会生活におけるひとつの機能と空間に過ぎないのだ、というグールな自己相対化が必要であるのではないのでしょうか。

さて、この視点から、現代の高等教育の現状に目を移してみましょう。海外諸国の高等教育はさておき、明治初期以降の日本の高等教育の歩みを、ここで考えてみたいと思います。

近代日本史における最古の高等教育機構は、周知のように1877（明治10）年に創設された東京帝国大学で、1949（昭和24）年に新

制大学のひとつとして、現在の東京大学へ移行したという歴史を持っています。わたしは、近代日本の高等教育の歴史と内実を、具体的に理解するための一例として、この国立大学を挙げましたが、しかし、官立以外の私学が、その独自の教育理念と学風をもって、同時代史を堂々と歩んできたという重要な歴史的貢献を、ここで無視しているわけではまったくありません。その反対で、わたしは、教育の営みの開始という点に注目するならば、例えば、福沢諭吉が私塾として開設し、現在の慶応義塾大学に至っている教育施設の方が、歴史的には、東京帝大に先行していることをもちろん、知っているのです。この私塾は大政奉還の年、1868（慶応4）年に産声をあげている私学です。ただここでは、高等教育に対する批判的考察という点で、特に、その対国家権力との関連における検証にとって、東京帝国大学の発足以降の歴史を、近代日本の高等教育の開始と展開のそれとして、とりえず措定しておきたいと考えるのです。

すなわち、1877年から1998年までの約120年間の、わたしたちの当面の考察における時間的・空間的スパンだということであり、換言すれば、「制度的」学校教育機構としての日本の高等教育は、120年の歳月を刻みながら現在に至っているという認識が、ここでは必要であるということです。

それでは、わたしたちが、現在の視点から考える時、近代日本の高等教育史における危機とは一体何であり、その危機の本質は、どこに潜んでいるのでしょうか？一般的に、この種の分析と論証が、個別事例の提示を土台とした立論の展開という実証史学的手法を要求するのは、当然の学問的手続きなのですが、紙数の制約上、ここでは、その学問的作業の詳細な論述は割愛せざるをえません。しかし、そこから析出された問題点のうち、2点だけについては、ここで少しく説明を加えておきたいと思います。

そのふたつとは、高等教育の社会的役割と、高等教育の実際的内容に関する問題です。

先ず、「高等教育」という呼称の問題から考えていきましょう。明治期以前の日本には「高等教育」という呼び方はなく、「大学」という表現だけが存在していました。語源的に、この「大学」は、孔子の編集になるとされている中国の『四書』（論語、中庸、大学、孟子）にその歴史的起源と由来を求めることの可能な古い用語であると考えられます。それが明治期に、「大学校」と命名され、その下に文科大学、法科大学といった単科「大学」が、次々位置づけられたのでした。

他方、(旧制)高等学校という名称は、1945年まで、ドイツ語のHochschuleの訳語として導入され、旧帝国大学(Kaiseruniversität)に進学する直前の青年教育(ただし、男子のみ)を示めす言葉として使用されてきました。

現在、大学教育と高等教育は、ほとんど同義語化していますが、1945年以降の日本では、高等教育はHigher Education(比較級を使用している点に注意!)、つまりアメリカ教育システムの中から採用された用語として使用されてきている点で、戦前の「高等学校」との間の顕著な相違があるといえるわけです。

従って、現代の高等教育はその内実においては、戦前の大学教育と、必ずしも同一ではないという事実に対する認識を、わたしたちは失ってはなりませんでしょう。この辺りの曖昧な理解または誤解が、現代高等教育の危機をめぐる考察にも連動してくるのです。

では、機能・役割という観点から見た日本の高等教育における危機的問題とは一体何なのでしょう? 換言すれば、高等教育の社会的役割とは当時、どこにあったのでしょうか?

それは、戦前の『帝国大学令』を読めば一目瞭然です。「帝国大学」(7大学)における教育目的の主眼は、国家に有為な人材の育成、という一点に収斂されていたのです。しかも、そこでは、女子学生は除外されていたのでした。戦前日本の高等教育は、少なくとも官立大学に関していうならば、後の女子高等専門学校(女子師範など)は別格として、もっぱ

ら男子に対してのみ開かれていた「男性優位」の世界だったのです。そして、そこにおける教育の基本的志向が、国家(「大日本帝国」)建設に役立つ人間の教導と育成に置かれていたものでした。その点は既述のとおりです。

いわば、そこにおける教育の営みとは、目的(帝国建設)のための「手段」(臣民育成)として理解され、位置づけられていたということでもあります。ですから、こうした「のための」という教育思想は、1950年代「産学共同」論や、80年代「科学技術振興のための理工系学生の育成」といった戦後日本の文教政策を遡及すること、100年もの昔の明治中期に、すでに、その原型を見出すことが可能だというわけです。

しかしながら、明治国家が設定したこの「手段としての教育」が、当時政府が一心不乱に摂取しようとしていた19世紀欧米の高等教育(とりわけ、イギリスやドイツ)の歴史、その本来的目的や方向性とは、天地の差があったのだという事実を忘れてはなりません。欧米の近代大学史を多少調べればすぐ分かるように、彼地における高等教育の本来的目的とは、そこで学ぶ青年たち自身の人間教育、すなわち人格の完成それ自体にあったのです。人間としての人格・尊厳・生命の陶冶、すなわち人間として内奥に秘めた潜在的な可能性を、できるかぎり多くかつ豊かに引き出し、開花させること——それこそが、教育的営みにおける至上目的であり、最高善であったのです。

教育を、ある特定の目的遂行のために「手段化」とするという教育思想は、欧米近代の大学には、本質的に存在しなかったのです。教育に対する基本的概念が、彼我では、根本的に異なっていたというべきでしょう。

この点に、実は、現代日本の高等教育における最大の危機があるようにわたしには思われるのです。教育は「手段化」されてはならないのです。だからこそ、教育の内実が厳しく問われてくるのです。それが、第2の問題点と直結します。

日本の大学において、科学教育、技術教育の振興といった「実学重視」の理念や方向が、人間に対するトータルな理解とその努力を欠落させたまま、大学教育の充実を大義名分にして展開されているとすれば、それは、大学教育の名に値しない、まことに貧弱な低水準の高等教育に堕してしまうであらうでしょう。その意味でも、大学教育の理念や目的に関して、わたしたちは、今こそ、大先輩である欧米、とくにヨーロッパの近代高等教育の歴史を謙虚に学び、その普遍的遺産を、貪欲に継承すべき絶好の時ではないかとわたしは考えています。

社会教育学者の天野郁夫氏が、アメリカのハーバード大学（創立1636年）ですら、19世紀以降の近代的大学としての学問的理念を、ドイツ・ベルリン大学（創設1809年）の大学理解の中に求めていたのだという指摘をしています。実学的教育（practice-orientated education）が支配的だといわれる米国の諸大学においてさえ、大学教育に関する最も本質的な理念を、人間形成や人格陶冶に置いていた「近代高等教育の始祖」ベルリン大学から学ぼうとしていたという事実は、日本人関係者に、大学教育の本来的使命を改めて探求するという点において、深く考えさせるものがあるように思われます。

大学教育は単なる「職業教育」などではないのだという本質的認識とスタンスを、今こそ日本は回復すべきなのではないでしょうか。いわゆる大学教育（College education）と“School of Law” “School of Business” などとは、無関係ではないが、明白に異なるのです。後者は、前者を正しく踏まえた上に初めて成立するところの高度（high level）な、実践的専門教育の道場、いわば木刀ではなく真剣によって戦われるべき苛酷な勝負の世界なのです。そこでは、学閥や私的情実・縁故関係による不毛かつ非生産的な競争（派閥抗争）は、不用であり、実質的にも無意味とならざるをえません。そこで第一義的に問われるのは、本物の専門能力の有無だけなのです。

今日日本で、例えば、東京大学にその実例を見るように、大学院教育（高等教育・後期課程）が新たに見直されてきていますが、これは、すでに70年以降のアメリカ諸大学に設置された前記“School of Law”や“School of Business”などの教育システムに該当する、きわめてハイ・レベルの専門教育の展開を主眼とした試図であるといえるでしょう。欧米諸大学に何とか追いついて（catch up）行こうとする現代日本の高等教育における涙ぐましい努力の一典型が、ここにあります。

しかしながら、同時に、そこから浮上してくるひとつの無視できない課題は、では、実際にこの高度な学問的水準と実用的専門教育を受ける学生たちに対して、どのように、広く豊かな、人間教育の場と機会を提供し、展開できるかという、真の意味での「教養教育（Allgemeine Bildung）をめぐる再検討ではないでしょうか。これが、現下の学部教育（undergraduate education）が当面する最大のテーマなのです。

2章 近代日本の高等教育：限界と問題

幕末から明治中期（1880年代末）にかけての「維新改革」は、現象的には、260余年続いた徳川中央集権体制の崩壊が、近代国家「大日本帝国」誕生を可能にした帰結として、肯定的に評価されています。しかし、現在の視点から振り返るならば、それは確かに、近代世界に対して広く門戸を開くというプロセスを生み出した「鎖国解禁政策」だったといえるのですが、その全体的流れとしては、当時の欧米帝国主義諸勢力（イギリス、フランス、オランダ、アメリカ、ロシア、そして統一直前のプロイセン・ドイツ）による圧力、すなわち海外の「外圧」による不本意な選択の結果として開国したのであるという歴史の事実を否定することができません。内発的必然性に基づき、自主的・主体的に門戸を開放したのではなく、しぶしぶの「開国」であったという醒めた歴史認識が、先ず必要でしょう。

歴史のこうした全体的推移が、では、開国以降形成されていく（近代日本の）高等教育の歴史・内容にどのような影響を与え、いかなる特徴を生み出すに至ったのか？——それを、ここでしばらく検討してみようと思います。その作業を通して、わたしたちは、明治・大正・昭和（20年まで）の日本近代史における高等教育の諸特徴、問題性と課題、そして限界の所在を解明できると思われます。考察の時間的スパンとしては、およそ80年（1877～1945年）を念頭に置きたいと思います。

まさにこの時間帯は、維新改革後の日本が、3回におよぶ国際戦争を仕掛ける歴史の中で、軽工業社会から重工業主導の社会へと変身しつつ、他方、初期資本主義体制から欧米と並ぶ帝国主義国家体制を敷く重商主義国家へと変貌して行ったその同時期と重なります。この歴史の変遷の中に確立されて行く近代日本の教育システム、高等教育の目的や方向、実際の展開は、当然のこととして、こうした全体的時代精神（Zeitgeist）の下に位置づけられることになります。「大日本帝国」の成立と展開、そしてその崩壊の歴史が、高等教育の形成史そのものでもあるというわけです。

さて、80年におよぶ高等教育の歩みを総括すること自体が、量的にも質的にも、大変な作業であることは多言を要しません。その歩みの中で出現したテーマを、個別に追っていくだけでも優に数冊の本を書くことができます。

従ってここでは、わたしが、前章で取り上げ少しく分析を加えた2点との関連において、また現代の高等教育の将来的展望と課題の模索にとって、手がかりになりうるであろうところの数点を中心に考えてみようと思います。それは、近代高等教育システムと日本の伝統的身分制社会の問題、高等教育の展開と国民道徳の問題、そして、人権教育（Human Rights Education）の問題、の3点です。

第1の高等教育システムと身分制社会につ

いて。

既述のように、明治以前の日本社会は儒教哲学（主に朱子学）を基底にして形成された幕藩中央集権体制下に置かれていました。例えば、江戸の町だけを念頭に置いて考えても明白なように、人々は、いわゆる「士農工商」という身分制秩序のもとで、日々の生活を送っておりました。これを、封建的階級社会のもとでの日常生活と呼ぶことも可能です。18世紀中葉の日本の首都・江戸社会が人口100万を擁する大都市でありつつも、しかしその半分は、サムライ層であったという事実ひとつ取り上げ考えるだけでも、一目瞭然なように、この君臣的身分制社会の頂点には、政治権力と武力を独占した武士階級が“君臨”していた社会であったといつてよいでしょう。「武士にあらざれば人でなし」との風潮は、確かにありました。

「大学」も存在しましたが、それは庶民（町民）の「寺小屋」とは隔絶された、この支配権力層の独占機構であったのです。江戸時代の高等教育は、支配する者としての論理（システム）と倫理（君臣道徳）を教え、学ぶことがその実態でありました。教育は「支配者のための」教育であり続けました。

問題は、19世紀中半の近代国家への移行に際して、この教育が、どのように継承されたのか、あるいは否定断絶されたのか、という点です。18世紀70年代のあのフランス革命は、貴族階級に対抗するブルジョワジー（新興市民階層）の戦いと後者の勝利によって、貴族階級のための教育が市民のためのそれへと変革されゆく契機を創り出しました。そこからフランスの近代高等教育は、国民教育の一環としての役割と機能を持つに至りました。19世紀中葉のドイツ革命とベルリン大学（1809年創設）の関係も、フランスとほぼ似通っています。

いわば、欧米近代の高等教育は、国民主義（ナショナリズム）、庶民性といった一般的市民感覚を根底にすえる歴史の中に開始され、形成されてきたものであるといつても過言で

はないのです。

この視点に立って考察すると、維新前後の日本の状況は、欧米とは相当に異なった様相を呈していたといわざるをえません。何よりも、「維新改革」の実相は、なるほど改革(reform)と呼ぶことができるとしても、決して「革命」(revolution, radical change)ではなかったという歴史の経緯に注目する必要があります。さらに、明治維新改革の主役は、フランス革命時のような都市小市民層(ブルジョワジー)などではなく、刀剣(武力)を帯び、垂直的身分制社会の頂点に君臨していた一群の武士階層だったのです。同時にそれは、400を超える幕藩の間における陰湿な“派閥抗争”であり、主導権掌握をめぐる血なまぐさい権力闘争でありました。

すなわち、徳川政権が明治維新体制へと移行したとはいえ、その政治権力の中樞を占めたのは、この権力闘争の勝利者、すなわち「薩・長・土・肥」旧藩士たちであり、彼らは全員、武士階級の出身者であったのです。結局、権力保持の階層は、根本的には何ひとつ変革されなかったというのが、明治維新の実体だということです。

改革後、なるほど「士農工商」の身分ヒエラルキーは撤廃されました。しかし、新たに華族制度が出現し、旧武士たちの多くは、そこで再び、特権階級の一員としての身分保障がなされて行ったのです。一方、農民は、その名が「平民」に変わりましたが、上下的人間関係は以前のまま温存され、かつての徳川幕藩体制に代わる新しい明治中央集権国家のもとで、今度は「帝国臣民」として社会の最下層に位置づけられたのでした。

そこでは、対等な人間関係や平等な人格関係の創造など、社会システムそのものの上下的・階級性格を考えれば分かるように、望むべくもなかったというのが当時の実相でありました。

政治権力上のそうした推移の中に、近代日本の高等教育は出発をしたというわけです。そして、その政策推進者の多くが、かつての

幕藩出身者(武士)で占められていたのですから、その実際の展開や内容において「君臣」的感觉はたとえ多少薄らいでいたとしても、彼らの意識の根底に潜む人間関係維持の仕方が、対等性ではなく、身分制的階級性の方向へと傾斜して行ったのは、想像に難くない必然的帰結だったのだといえるでしょう。さらには、明治政府における高等教育の政策立案者の多くが、彼らのそれまでの忠誠の対象を、「征夷大將軍」(徳川宗家)から「大日本帝国」(明治天皇)へと変更こそすれ、「のための」教育思想という点に関しては、そこに何の矛盾も異和感も覚えることなく、新たに天皇の名のもとに、すべてを配列し直したこと、また、今や帝国臣民として一斉に位置づけられた国民に対して、同じ政策を上から下へと浸透させて行こうとしたその行動様式も、容易に理解できるのであります。

すなわち、「身分制階級構造」に立脚した社会秩序と人倫関係は、実のところ、明治以前も以後も、根本的には何の変革も経験してはいないのです。

では、高等教育の現場で、このシステムと意識が、どのように具体的表現をもって現出したのか?それをわたしたちは、何よりも先ず、教える側と学ぶ側の間に使用された一連の言語表現の中に見ることができるように思います。単純に羅列して紹介すれば、教師、教導、教諭、教官、教授などです。さらには、教える者と学ぶ者を、師弟関係で理解する言語例も多くあります。教授が、師範と呼ばれるような事例もありました。

プロフェッサ(professor)やエデュケーター(educater)の本来の意味は、それぞれ“職業的専門家”“教育者”なのであって、本来そこに、教授とか教師の意味は含まれていないはずです。これらの外来語には、教育の営みを、垂直的上下関係で理解する意味合いはまったくありません。逆に、教える者と学ぶ者とは、最初から人格的対等性という関係の上に立っています。

こうした欧米の教育理解に対して、授ける、

師となり範を示めず、あるいは教え諭し、導く、官となる——こうした、特殊日本的（アジア的？）表現は、人間関係を、水平・対等にではなく、垂直・上下、あるいは階級性において認識する教育観から生み出されたものであります。明治期に創設されたすべての制度的教育機構は、この師弟的人間関係、こうした垂直的教育観を、その後もほとんど変更することなく温存させ、20世紀末のこの現代に至るまで踏襲させているのです。まさにこの点が、高等教育における一大課題であるグローバル化の遂行にとって、最大の癌であります。それゆえに、絶対に除去すべき病根であると考えないわけにはまいりません。

第2. 高等教育と国民道德の問題について。

国民道德を英訳すれば、*national moral*と訳出が可能です。そしてさらに、この英語表現は、逆に日本語へ「国家の道德」と訳し直すことができる言葉です。

すなわち、“*nation*”は、国民であり国家なのです。実は、使用上のこの二重語義性こそ、近代日本の教育政策の推進において、明治政府が採択した修身・齐家・治世の道德観念でありました。「ナショナル」(*national*)の第一義的意味を、“国民”としてではなく、“国家”と解釈することによって、明治期文教政策は、教育の営為における根本理念・教育哲学を、国家を国民の上位に置き、臣民に先立って「大日本帝国」を最優先させる方向性に、それを貫徹させようとしたのであります。国民道德が、国家のそれとは別途、あるいは独立した、あるいは緊張関係の中にあるのではなく、その反対に、国家の道德の方が先ず提示され、その指示と許容範囲の中でのみ、国民のそれが持ち出されてくるのです。このパターンが、明治政府のその後の文教政策を通して、高等教育はいうにおよばず、全国津々浦々の「国民学校」や中等学校に浸透し定着して行ったわけです。前章で言及した『帝国大学令』は、まさにこの方向の教育政策が、当時の高等教育の現場に、国家道德が

その可視的形態をとって現われ出た顕著な事例なのです。

国家のモラル・システムが、直載的に教育現場に導入される、という事態は、例えば、欧米近代における国民国家（*Nation State*）形成史を繙き比較してみるならば、日本のそれが、実は“中世への逆行”現象であったことに気づかされるのです。この点への注目は、近代日本の国家形成上の後進性を、史実に即して認識する上で、きわめて重要です。が、ここで今、その点に関するこれ以上の詳説は不可能です。しかし、欧米近代史における国家形成の歩みとは、（カトリック・キリスト教という）宗教的一元化（君主が同時に祭司長であるという）世界からの自己解放の歴史であったという一点は、少なくともここで、指摘しておく必要があります。

すなわち、ヨーロッパ近代の中に成立した国民国家とは、イギリス名誉革命、あるいはフランス大革命に見られるように、政治権力と宗教権力との間のあるべき緊張関係の創出・維持・持続という明確な「聖・俗」の分離化闘争の中に誕生したのであります。ヨーロッパ近代では、国家権力（政治）が、特定の宗教、またはイデオロギー（教育観もそうしたイデオロギーのひとつです）を、自らの権力行使を通して、国民一般に強要するという行為は、成立したばかりの国民国家の歴史的・思想的性格から考えても、絶対にありえなかった事態なのです。現代風の用語を使っているならば、国家は、「政治と宗教（国家と教会）」に関して、正しくまた終始、「分離の原則」に立つことにおいて、自らを、中世的宗教一元化（祭政一致）国家システムから俊別させていたのです。それこそ、近代国家の最も本質的な性格なのです。

宗教は、自らが、政治権力や国家権力の側に取り込まれ、御用宗教化し、果ては護国宗教と化す瞬間に、個人の領域を離れることによって、巨大な政治権力機構を進んで擁護するという役割を担う存在、すなわち、国家イデオロギーへと変質してしまいます。それゆ

えにこそ、欧米近代史に成立した市民社会は、特定のイデオロギーを、市民社会の中へ“上から”注入し浸透させようとする国家の動きや誘惑に対して、断固として戦わざるをえなかったのです。

そう考えると、明治政府の作り上げた教育イデオロギー、すなわち『帝国大学令』に象徴される思想は、明治天皇（国家神道の祭司長）の名において“下賜”された勅令であったがゆえに、まさにそれは、国家サイド（政治権力）から下（臣民）へと発令されたところの国家道徳、「祭政一致」のイデオロギーであったと断定できるのです。それは、国民道徳（今日風にいえば、市民の倫理）に対する国家権力の強圧的介入行為だったわけです。

それゆえに、日本の近代国家は、少なくともその教育政策の展開という点に関するかぎり、欧米近代で展開された国民国家の形成の方向にではなく、その反対の方向、すなわち、時代を逆行させた中世的政祭一元国家形成の道を辿ることにならざるをえなかったのです。

そして現在、グローバルな地球市民社会の形成という、今世紀最大の課題の遂行の前で、日本はまさに、その閉鎖性、国民不在の政治風土、国家権力の脱イデオロギー化が、海外から鋭く問われているのです。専横的国家道徳ではなく、契約概念に立脚した下からの国民道徳（市民モラル）形成努力の上に、日本人は今、国民（市民）社会を形成して行くべき転換機を迎えているのです。現代日本の高等教育システムと意識変革も、このような開かれた方向線上において、遂行されて行かなければならないであります。

ここで、「政治と宗教」の問題との関連で、わたしには、付言しておきたい点がひとつあります。それは、国家道徳と国民（市民）モラルの関係を考えることにも結びつくことがらなのです。

すなわち、明治政府の教育政策は、世界史の近代において、主として欧米諸国が、血みどろの闘争の結果として獲得した「人間の絶対的尊厳の思想」、法律概念をもってそれを

表現するならば、「信教の自由」という人間の基本的権利（basic human rights）を、一切認めていなかったという驚くべき事実です。それは端的に、あの『欽定憲法』（明治憲法）中の「天皇条項」に示めされています。現人神（あらひとがみ）として神格化され、「神聖不可侵」の存在へと、人為的に高められた明治天皇（人間）を、神的・絶対的存在として受け入れるそのかぎりにおいて、国民は、この憲法下、「信教の自由」が“保障”されていたのです。

そして、明治天皇は、「国家宗教」(Staatsreligion)にまで昇格した神道（諸宗教のひとつ）の祭司長であると同時に、軍事権力の独占的保持者（陸海空三軍の大元帥）であり、「大日本帝国」の“顔”（政治権力の最強の掌握者、同上憲法第1条参照）であったわけですから、すべては、この天皇裁可の有無にかかっていたのです。

明治維新改革期の“志士”たちの間で、政争の具とされた「公武一体」の体现者が、明治天皇であったわけです。しかも、政治的にも法的にも、さらには宗教的領域においても、彼はまことに強力無比なシステムの体现者となりました。革命直前のフランス・ルイ王朝にも匹敵、いやそれ以上（ルイ14世は、自分を“神”であるとは、一切明言しませんでしたから）の絶対的権力保持者が、明治憲法下の天皇でありました。

その意味でも、明治期の権力構造は、世界近代史に類例を見ない、きわめて特異な日本のシステムであったといえるでしょう。

ここには、先に触れた契約思想は、まったく存在しません。

この「契約の思想」は、世界史の近代において法的概念として初めて確立されたものですが、それは、人権（Human rights）に深く結びついたところの、複数の社会的・法的概念です。それを人格権という視点に立って考えるならば、契約は、その大前提として、契約当事者同士の“対等性”を暗黙の前提として、内に含んだ概念であります。近代ヨーロ

ッパでは、この契約思想は、個人間のという以上に、市民の対国家権力との関係において、決定的な役割を果たしたのでした。

すなわち国民は、国家との間に、義務と同時に、市民的権利が保障された対等な法的契約の締結を通して、共に、市民社会を形成する主体である、との認識に達したのであります。国民と国家は、法的な契約関係においては、終始“対等”なパートナーなのです。だから、国民は、不当な権力乱用をなす国家（政治権力）体制を打ち倒しても構わないのだという革命思想が、そこでは、社会的に承認されてきました。

しかし、日本の場合、体制内改革（一例として、自由民権運動）は多少許されたにせよ、「大日本帝国」という国家体制、政治的権力機構それ自体を、臨機応変に、正面から批判し、変革し打倒するという思想も実践も、結局は生まれませんでした。つまり、明治天皇制国家は、欧米近代に出現した近代的国民（市民）国家などではなかったということです。それは、反動的ルイ王朝に優るとも劣らぬ復古的絶対君主国家だったのです。

そうであったとすれば、今日的意味（現行憲法の20条、89条、あるいは1948年に「国連」が採択した『世界人権宣言』）における思想信条の自由、信教の自由、人格と人権の尊重、といった諸々の基本的人権の保障は、皆無であったという事情にも十分納得がいくのです。明治国家は、民主主義（democracy）思想に立った国民国家などでは、まったくなかったのだということです。そして、教育界もその例外ではありませんでした。

第3. 高等教育と人権の問題について。

近代日本80年の高等教育を総括するに当たって、人権概念を導入するのは、いささか唐突な印象を与えるかも知れません。しかし、もしわたしたちが、この用語を少しく仔細に検討するならば、この視点の導入が、かえって明治期以降の日本の教育における“死角”を発見する上で、本質的かつ重要なアプローチになるであろうと思われるのです。そこで、

少しく説明を加えておこうと思います。

まず、「人権」は、欧米語で、必ず複数形として明記されているという事実の確認が必要です。例えば、英語では人権が、Human Rights、ドイツ語では Menschenrechte と書かれます。その意味するところが何か、といえ、人間の権利とは、単一なものではなく、数多く存在するということでしょう。

現行日本国憲法では、それらがかなり具体的に、列記されていますし、先述の国連人権宣言は、さらに詳しく、人間としての天与の権利を数多く明記しているのです。それらを領域に分類して紹介するならば、身体・皮膚の色・出自・門閥・人種といった直接個人に関係する平等権、職業の選択・居住・集会・結社・表現・政治参加などに代表される社会的権利、さらには宗教・思想信条・信教・世界観といった人間の内面領域における精神的権利などです。そして、教育権（教育を受ける権利）が、これらの基本的権利のひとつ（社会的権利）に属するというのは、いうまでもありません。

そして、高等教育との関連で、この権利の行使としての教育権が、一般社会でどのように理解され、認知されてきた（こなかった）かを検証することが、ここでの当面の課題となります。そこで、わたしは、ひとつの具体的事例を挙げながら、併せて類比的な考察を試みてみようと思います。

それは、「義務教育」という一般化された表現についてです。しかし、今日に至るまで、これほど誤解されてきた言葉・用語はないというのが、わたしの見解です。いや、この言葉は、今日まで、教育関係者の間においてすら、大いなる誤解と曲解を受けてきた、しかしきわめて重要な人権概念のひとつであるといっても過言ではありません。

現行日本国憲法の「教育条項」や、戦前の『教育勅語』に代わるものとしての現行『教育基本法』を、丁寧に読み進んで行けば、「義務教育」の概念と内実を、ほんとうは誤解し曲解することなどありえないのですが、

今まで縷々述べてきた近代以降の日本特異な教育風土の影響もあってか、この用語は、日本社会で現在も正しく理解されていないのが実情です。

周知のように、日本の義務教育システムとは、戦前に「国民学校」（その後多少の変遷あり）、戦後は「小学校」と「中学校」での学校教育を指します。ところが、多くの日本人は、この義務教育の「義務」を、該当する青少年の側が履行すべき義務的行為としての（学校）教育として理解してきているのです。つまり、すべての青少年は、就学年齢を迎えたら、学校に強制的に通学しなければならない、通学・登校は義務である、それこそが義務教育であるという理解なのです。「義務教育」（compulsory education）は、当事者の青少年の守るべき義務として、社会的に制度化されているのだという認識です。「義務」（compulsion）は、ここではもっぱら青少年に向けられ、結果的に彼らを拘束する概念として考えられているのではないのでしょうか。

しかしながら、現行憲法そして教育基本法は、この解釈を採用してはいないのです。むしろ、その反対の理解に立っています。

すなわち、義務教育の遵守とは、政府や地方公共団体を含めた「おとな社会」が、子どもたちの側の、“教育を受ける権利”を責任をもって保障することであるという理解こそが、最も重要なのだという認識を表明しているのです。社会全体が、青少年の教育享受権を保障する公的責任、教育の機会と場所とを彼らに公平に提供する義務が、成人社会の側にこそあるのだという認識が大切なのです。それが大きく誤解・曲解され、子どもたちに向かって、教育を授けてやるから学校に来るべし、と通学を義務化し、強制するという誤った固定観念を生み出しているのが、現下の日本社会における義務教育観だといってよいでしょう。

しかし、この固定観念は、実際の教育現場に、甚大なマイナス効果を引き起こし、幾多の悪影響を及ぼしています。それは、学ぶ側

の人間（子どもたち）に対する、もろもろの人権侵害・抑圧・無視といったことがらです。いわゆる「管理教育」の発端は、ここに求められます。

それは、子どもの人間としての基本的自由と人格権の制約と否定という形で展開されて行きます。学習行為のすべてが、学校主導のカリキュラムに基づいて進行するようになります。反対に、子どもの自主的判断や創意工夫といった精神は、次第に失われ、結果として、機敏な応答性をなくし、ロボット化した青少年が日々量産されるようになります。

では、高等教育（文部省の定義では、その前期が学部、後期が大学院となります）の現場で、この点が、どのように理解され展開されているのか、それに少しく目を向けてみましょう。

義務教育の概念が、現代日本の高等教育の現場には存在しえないことは、多言を要しません。大学は、国公立を問わず、100%学ぶ本人と家庭の自主的・主体的選択の上に成立する教育組織・共同体ですから、これまでわたしたちが見てきた（小中学校の）問題性や現実が、高等教育の場においてまで見聞されるということは、基本的にありえない事態でしょう。

しかしながら、学ぶ側の青少年を見つめるおとな社会の固定観念は、現代日本の多くの大学の現場においても、そのまま踏襲され、増幅しているといつてよいのではないのでしょうか。すなわち、教育の営みを、与え授ける行為だとしてのみ理解し、教育を受ける主体（学生）の自由と権利としては認識していない、という笑えない教育観が、多くの大学関係者の頭に、しぶとくこびりついている現実があるのです。

その結果、教員は、先にも言及したように、学生たちとの人間関係を、水平・対等の立場からではなく、（まさに、教授という表現に象徴されるごとく）もっぱら上下の観念のもとで理解することになります。そうした大学教員の中には、20歳を過ぎた成人学生をも、

“子ども”呼ばわりする教育者が数多くいるという現実を、わたしは日常的に見聞しています。学生をひとりの人格主体として受けとめようとする人間観が、そこに欠落している証拠です。学生を“子ども”として見るということは、逆に、自分を親権者の感覚（縦の人間関係）で理解していることの別表明なのです。

その度合いの強弱という点で、近代80年の日本高等教育史は、先進工業諸国にその類例がないほど、学ぶ側の主体である青年学徒たちを、一方的に下位後方に位置づけると共に、教える側の人間を、極端なまでに格上げし、“聖職者”なる自己僭称をすら作り上げるまでに至ったのです。

そこでは、欧米近代の諸大学が、建学精神の根底にすえてきた「真理に対する畏敬」の精神、換言すれば、学問探究における普遍的価値尊重の心を、教える者と学ぶ者とが、同一の地平に立ち並びつつ、共に探求し発見しようとする純粋な理性的学問の世界や営為は、実は開花しなかったのだといってよいでしょう。

終章 高等教育の課題と展望：理性と感性と人間性の重視

これまでの論述において、わたしたちは、現代日本の大学教育をめぐる諸問題を、この時代の国際社会が要求するグローバル・スタンダードという万国共通の視座を設定しながら、当面する課題の掘り起こしと分析、さらには近代日本の高等教育史から析出されたいくつかの限界点とその残像の指摘という作業を通して、検証してきました。この作業を通して、直面するすべての問題を解析できたとは毛頭思いませんが、最後に、わたしは、ここで手短かに総括的な叙述を試みてみようと思います。

新世紀の開始まであとわずか2年余を残すだけという20世紀最後半期に生きるわたしたちは、今改めて、今世紀全体をトータルに再

検証すべき歴史的状況にあるのだという自らの現実を踏まえつつ、同時に、次世紀国際・国内社会に対する展望の模索を、国際社会（グローバル・コミュニティ）という地球規模的レベルにおいて、あるいは国内個別領域やそこでの具体的問題の探究という次元においても、果敢に試みるべき時代的要請の前に立たされているといわねばなりません。

高等教育の展望という観点からこの課題を追っていくならば、一体何が、具体的に語られなければならないのか、ということでしょう。あるいは、一体、公平な国際競争に耐えうる内容と質を内に備えた高等教育の推進と展開のために、現代日本の大学は、そのシステムと教育観念において、どのような自己改革・構造変革をすべきなのか、というテーマであると考えてよいでしょう。

とりわけ、近代以降の日本の高等教育が、それを欧米諸大学との比較を通して考察すると、日本の初等・中等教育における高水準の現状にもかかわらず、(高等教育が)きわめて顕著な“後進性”を露呈していると批判される（例えば、前出天野郁夫前東大教授）現状を考える時に、次世紀の主役である青年たちを、国際社会に広く輩出するべき日本の大学関係者は、もっと深刻な危機感を持つべきではないかと、わたしは考えさせられるのです。

わたしは、国公立を問わず、現在の日本の高等教育の内容と方向性では、グローバル化が要求される次世紀の国際社会の中で、日本の若者たちは、公平な国際的競争には決して勝てないではないかと心底から憂えています。現代日本の高等教育は、国際社会のグローバル・コンペティション(global competition)に勝ち抜く内容と質と方向性を具備した青年たちを育成していないというのが、わたしの目下の診断です。

だから、大学の世界で、ひっきりなしに海外への“頭脳流出”が生起するのです。前途有望な若手研究者たちは、現代日本の高等教育界（理念と施設と組織と人間関係、そして研究面での待遇）に、愛想（あいそ）をつか

し、その点では十分環境の整備された欧米諸大学に、常に目を向けているというのが、偽らざる現実なのです。

根源的なシステム改革と抜本的な意識変革を断行しないと、21世紀の日本の大学は、間違いなく、地盤沈下を経験し、アジアの他の諸大学との関係においてすら、後塵を拝すること必定であるとすら、わたしは考えています。近年の韓国や台湾、中国、あるいは東南アジアのシンガポール、マレーシア、フィリピンなどにおける高等教育の充実ぶりには、まことに目を見張らされるものがあります。日本人関係者は、そうした現実を、忘れるべきではありません。

では、具体的に、日本の高等教育の次世紀に向けての“危機”の解決とは、何なのか？——それが、ここでの最後の課題です。

この終章の副題として、わたしは、三つの表現をつけ加えました。理性と感性、そして人間性です。この三つは、それぞれ、知識・感情・精神性という言葉に代置可能です。

これらの再発見、それらを現代日本の大学の営みの中へ復活させることこそ、次世紀日本の高等教育の危機を乗り越えうる上で、最も緊急な課題であるとわたしは確信する者です。

在来の伝統的表現を用いていうならば、現代日本の高等教育は、“知・情・意”の教育精神を、改めて評価し直し、導入し、展開すべきではないかということです。そして、この日本社会に耳なれた用語の復活を、わたしが改めて強調したいということは、現代の教育現場においては、それらがほとんど無視され欠落しているのではないかと、というわたしなりの現代高等教育批判がそこに表明されていることを意味しているのです。

近代日本の教育史における「知識」中心主義教育は、高度な科学技術の開発と実社会におけるその多面的応用の現実に、端的に示されているように、明治初期以降、まことに隆々とした内容の歴史を刻んで現在に至りました。まさに、現代日本は「技術立国」にな

ったのであります。

テクノロジーという言葉は、今や、10歳前の小学生たちの間にすら、あまねく浸透しているほどに日常化した言葉です。それは、この130年間、欧米近代の機械文明を一心不乱に学び摂取してきた先人たちの努力が、今この現代日本において、見事に開花した姿であるといってよいでしょう。

さらには、科学・技術の一定の分野（例えば、電子工学、理論物理学、分子生物学、あるいは医学など）では、日本は現代世界の最先頭を走っているとさえいえるほど、“テクノロジー”に代表される現代日本の自然科学分野の躍進ぶりは、驚嘆すべきものがあります。その意味では、現代日本の高等教育の世界が、この分野で、優秀な学徒を数多く輩出してきた、すなわちその知的教育 (intellectual education) の展開という点では、まことに過不足のない豊かな内実を形成してきたといえるでしょう。

しかしながら、近代日本（そしてそこにおける高等教育）は、近代化 (modernization) を、もっぱら工業化 (industrialization) と解釈することによって、実は、欧米近代が歩んできた「近代化」プロセスのもうひとつの側面、すなわち「人間の近代化」という本質的問題を、まったく無視してしまったのです。この辺りの事実関係の詳細な論証は、もはやここではできません（拙著『現代東アジア論の視座』・御茶の水書房、1998年、特に第5章を参照してください）。

近代化プロセスにおける「人間」視点の欠落は、18世紀欧米機械文明の中から生み出されてきた科学・技術の成果全体が、一体、だれのために、いかなる目的のもとに、用いられるべきものなのか、という本質的かつ重要な問いを欠落させることを意味します。すなわち、科学技術が、真に人間の福利・厚生、幸福で文化的な市民生活・人生のために、生み出され、応用されてきたのか、という問いかけを、正面からぶつけることになります。

この視点に立つて考える時、現代日本の高

等教育の現状は、欧米のそれと比べ、あまりにも貧しすぎます。

人間が主人公であり、科学技術は、あくまでも、従者であるべき両者の関係が、逆転したまま、しかもその倒錯に対する何の批判もなされないまま、技術教育がなされているのではないのでしょうか。人間が、あたかも科学技術のロボットの存在、すなわち、「目的のための」手段にされてしまっているかのごとき現実が、そこにはあるのではないのでしょうか。

具体的な一事例として、例えば、人間とパソコン (personal computer) の関係を考えれば、そこから、パソコンの奴隷化の中にある現代人の人間としての“貧困”が鮮明に見えてきます。パソコンにデータ入力をするのは、あくまでも人間自身なのです。その関係が今や、逆転しているのです。パソコンに操縦された非主体の人間が、どんどん製造されているのです。

欧米諸大学の場合、レビヤサン (怪獣) 化したこの科学・技術総体を、抑制し、制御し、人間自身に従属させる役割を果たしている存在が、実をいえば、第1章で言及した「一般教育」なのです。Liberal Artsの教育なのです。

その目的を一言でいえば、人間性を高め、社会的識見を深め、人格を豊かに育て、それらの幅を広げる人間教育だといってよいでしょう。すなわち、知・情・意の“情操”教育、あるいは感性の教育に当たるものなのです。

しかし、科学技術が、徹頭徹尾、人間のために存在し、人間に奉仕すべきものであるという正しい認識は、学生たちが学びを終了し、実社会に出てしまってからでは、もはや獲得不可能なのです。それはまさに、大学において、その生活の中で、またキャンパス・ライフでの具体的な教育カリキュラムを通して、なされなければなりません。「知性」と共に、「感性」と「人間性」豊かな若者が、大学で育てられることは、21世紀の日本社会に、希望をもたらす最も確実な道であることを、わたしたちは忘れるべきではないでしょう。

さてしかし、精神性、あるいは「意志」的側面の教育に関しては、ここで言及いたしません。

わたしの理解によれば、それは高等教育の現場においてではなく、基本的に、先ず家庭において問題にされるべきテーマだからです。

人間の精神的側面とは、深い内面世界、すなわち宗教や世界観に結びつく領域であることを意味しますが、教育のことがらとしては、それは、制度的「学校」の中でというよりも、それぞれの家庭が何よりも先ず、責任を負うべき問題だと思うのです。いわんや、心身共に成熟 (成人) への途上にある大学生たち (欧米社会では、満18歳を、法的・社会的に、成人として認めている事実を忘れるべきではありません) に対して、大学が、倫理的・道徳的訓示を垂たれることなどしたとすれば、それは、第一に学問の拠点としての大学の越権行為であることを意味しますし、次いで、高等教育の内容的後進性を自ら暴露することに他なりません。人としての倫理的あり方や道德生活上の言動の模範は、大学ではなく、すでに幼少時から家庭において、先ず語られ、示めされなければならない性質のことがらであるからなのです。

逆にいえば、教育の現場で、教える立場にある人間は、特別に師を演じ、範を示めす必要などはないのです。また、教える人間としての (偽善的?) 聖人君子ぶりを、学ぶ側の人間に対して、ことさらに顕示する必要もないということでしょう。教員は偽善者ぶった体面 (聖職者ぶり) をとりつくろう必要などまったくなく、自分のあるがままの破れた人間性を、率直に出し語りつつ、学生たちと触れ合い、会話を交わせばよいのです。「人としてのお手本」教育は、他のどこよりも、個々の家庭において先ずなされるべきものだからです。

大学は道徳的な「説教」をする場なのではありません。教える者と学ぶ者との間に、真に人間的な交流、すなわち、人格的対等性と尊敬心 を前提とした出会いと対話が、高等

教育の現場において生起すること、しかも日常的に生み出されていくことの中にこそ、わたしたちの関心と努力は、傾けられなければならないのではないのでしょうか。

大学は、普遍的真理（価値）の探求という理性的学問的営為を媒介項とした、教える者と学ぶ者との間の「生活共同体」

（Lebensgemeinschaft）なのです。

その実現に向けての共同の努力こそ、21世紀を目前にした日本の高等教育に、今最も切実に求められている、この世紀末におけるわたしたちの具体的・現実的課題であるというべきであります。

（脱稿 1998年10月21日）

《使 用 文 献》

〈出版年順不同〉

1. 序 章

- ・佐和隆 光編『地球文明の条件』（岩波書店、1995年）
- ・中野三敏『大学改革』（岩波ブックレット、No.419、1998年）
- ・産経新聞社会部編『大学を問う』（新潮社、1992年）
- ・天野郁夫『教育改革を考える』（東大出版会、1985年）
- ・関正夫『日本の大学教育改革』（玉川大学出版部、1988年）

2. 1 章

- ・天野郁夫『大学－変革の時代』（東大出版会、1994年）
- ・ 〃 『大学－試練の時代』（同上、1985年）
- ・ 〃 『教育のいまを読む』（有信堂、1992年）
- ・堀尾輝久『日本の教育』（東大出版会、1994年）
- ・ 〃 『現代教育の思想と構造』（岩波書店、1992年）

3. 2 章

- ・天野郁夫『日本の大学像を求めて』（玉川大学出版部、1991年）
- ・ 〃 『高等教育の日本的構造』（同上、1986年）
- ・西尾幹二『日本の教育とドイツの教育』（新潮社、1982年）
- ・ハンス・ヴェルナー・ブラール、山本 尤 訳『大学制度の社会史』（法政大学出版局、1988年）
- ・E・ボイヤー、喜多村和之他訳『アメリカの大学・カレッジ』（玉川大学出版部、1996年）

4. 終 章

- ・奥島孝康『私の大学論』（早大出版部、1995年）
- ・喜多村和之『大学教育の国際化』（玉川大学出版部、1984年）
- ・ 〃 『大学淘汰の時代』（中公新書、1993年）
- ・西尾幹二『教育と自由－中教審報告から大学改革へ』（新潮社、1992年）
- ・福田 歓一『激動の世紀と人間の条件』（岩波書店、1988年）